



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL
CURSO ACADÉMICO 2018-2019

MÁS QUE PAREDES. EXPLORANDO LOS ESPACIOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS

BEYOND WALLS. EXPLORING EDUCATIONAL
SPACES FROM A CHILDHOOD PERSPECTIVE

Autora: Rebeca González Martínez

Directora: Noelia Ceballos López

Fecha 24/10/2019

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Índice

RESUMEN	3
1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 Espacios: significados y concepciones	7
2.1.1 Espacio como elemento de la acción educativa	8
2.1.2 Espacio como reflejo de un proyecto educativo	10
2.2 Principales características de los espacios:	12
3. MARCO METODOLÓGICO	14
3.1 Diseño de la investigación	14
3.2 Muestra	15
3.3 Estrategias de producción de la información	16
3.3.1 Estrategias basadas en el dialogo	16
3.3.2 Dibujo	17
3.3.3 Paseos pedagógicos	18
4. PANEL DE DOCUMENTACIÓN	21
5. ANÁLISIS DE DATOS	22
6. RESULTADOS	22
6.1 <i>Espacio elegido ¿Cuál es tu lugar preferido del cole?</i>	23
6.2 <i>Actividades realizadas en el espacio ¿qué es lo que hacéis en este espacio?</i>	24
6.3 <i>Las relaciones que se generan en el espacio:</i>	30
6.4 <i>Propuesta de mejoras ¿qué cambiarías de este lugar?</i>	32
7. CONCLUSIONES	35
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
9. ANEXOS	41

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal la indagación y comprensión de las vivencias, sensaciones y significados que los estudiantes del último año de Educación Infantil tienen sobre los espacios escolares. Mediante esta, se busca hacer hincapié tanto en las cualidades físicas como en el entablado de relaciones que de ellos se derivan, la utilidad de los mismos y las posibles propuestas de mejora. Para ello, se ha contado con la participación de 18 niños y niñas del último curso de Educación Infantil de un colegio de titularidad concertada de Santander. Esta experiencia ha dado lugar a una investigación dentro de los márgenes de la tradición cualitativa-participativa. El trabajo se sirve de los paseos pedagógicos, las children conferences, de los dibujos y de las fotografías de los alumnos/as como herramienta para explorar las ideas y pensamientos de nuestros alumnos/as, estimulando las conversaciones y la reflexión sobre el tema en cuestión. En consecuencia, la voz infantil ha sido recogida respetando la individualidad y diferentes lenguajes de la infancia. Entre los resultados y las conclusiones obtenidas encontramos una clara inclinación por los espacios alternativos de aprendizaje frente al aula. A su vez, el interés de los alumnos/as se focaliza en aquellos espacios en los que predominan las actividades lúdicas, en los cuales no existe intervención docente, prevaleciendo de este modo su autonomía y libertad de acción. Por otro lado, destacan los espacios facilitadores de las relaciones frente aquellos espacios en los que las relaciones son más restrictivas y dirigidas. Por último, los resultados nos muestran que las mejoras expuestas por los alumnos/as están basadas en la personalización de los espacios y en el incremento de material recreativo, cambios meramente superficiales, lo que denota un sentimiento de falta de autoridad ante estas propuestas.

Palabras clave: Educación infantil, espacios educativos, voz de la infancia, paseos pedagógicos, escucha

Abstract

The main objective of this research is to inquire and understand the experiences, sensations and meanings that children (5 years old) have about school spaces. We seek to emphasize the physical qualities and the relationships experienced in them, the use of spaces and improvement proposals. 18 boys and girls of 5 years old from a school in Santander have participated. This research is defined within the margins of qualitative-participative research. The work uses pedagogical walks, children conferences, drawings and photographs of the students as a tool to explore the ideas and thoughts of our students, stimulating conversations and reflection. Consequently, the student voice has been listening respecting the individuality and different languages of childhood. The results obtained show a preference for spaces where autonomy, freedom of relationship and play. Among the results and conclusions obtained we find a clear orientation for alternative learning spaces instead of the classroom. At the same time, students focused on those spaces in which play activities predominate, in which there is no teaching intervention, thus prevailing their autonomy and freedom of action. On the other hand, the facilitating spaces of relations stand out against those spaces in which relations are more restrictive and directed. Finally, the results show us that the improvements exposed by the students are based on the personalization of the spaces and on the increase of recreational material, merely superficial changes, which denotes a feeling of lack of authority before these proposals.

Keywords

Early Childhood education, pedagogical spaces, student voice, pedagogical walking, listening

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace de la inquietud surgida durante mi experiencia de prácticas en diferentes centros educativos. En ellos el uso y planificación de los espacios escolares estaban basados en la perspectiva adulta y potencialmente academicista. Durante esta investigación los alumnos/as exploran los espacios escolares presentes en su centro educativo, reflexionando sobre las actividades y relaciones que se generan entre ellos y con el espacio en cuestión, para de esta manera poder hacer visible las necesidades y posibilidades de acción. Por dicha razón, el objetivo principal por el que se rige nuestra investigación se focaliza en la indagación y comprensión de las vivencias, sensaciones y significados que los estudiantes del último año de Educación Infantil tienen sobre los espacios escolares, prestando atención tanto a los aspectos físicos como al entablado de relaciones que ellos se vivencian, el uso y la ocupación de los mismos con el propósito último de esbozar algunas propuestas de mejora que permitan crear contextos ricos, multisensoriales y posibilitadores (Trueba, 2012)..

Para poder comprender el significado que los alumnos/as tienen de los espacios y de su participación en ellos, la presente investigación toma como punto de partida la voz de los niños/as desde el respeto a la participación y derecho a ser escuchado de la infancia. Abandonando una imagen del niño limitante, vulnerable, como un tiempo de espera en el que aún no son capaces ((Dahlberg, Moss y Pende, 1999), ignorando sus voces, y menguando su capacidad de decisión, evitando de este modo que la opinión y contribución de los niños/as en la sociedad sea posible. La Escuela Infantil se ha consolidado como un contexto primordial que promueve la participación y atención de la voz de la infancia en las problemáticas que les afectan, generando con ello ciudadanos críticos y democráticos. A partir de esta concepción de infancia capaz, autónoma y con experiencia (Ceballos-López, 2015), nace esta investigación que recoge a través de paseos pedagógicos (Clark y Moss, 2001; Clark 2008, 2010, 2011), la voz de la infancia, sus preferencias y propuestas de mejora con relación a su perspectiva de los espacios escolares.

Durante el proceso de la investigación existen diferentes fases. En primer lugar, contamos con un momento de reflexión sobre los diferentes espacios presentes en el centro, a través de “Child conferencing”, en la cual surgen espacios no contemplados por las investigadoras. En segundo lugar, un momento de indagación y consulta con los alumnos/as durante los paseos pedagógicos, lo que nos ha permitido escuchar y recoger todas las ideas, necesidades y diferentes propuestas de mejora del alumnado. Seguidamente, un momento de análisis de los resultados obtenidos, tanto de las conversaciones como de los dibujos realizados por los alumnos/as, finalizando la investigación con la elaboración de las conclusiones mediante una reflexión sobre lo aprendido, así como, contemplando las limitaciones y fortalezas de la misma.

2. MARCO TEÓRICO

Seguidamente se realizará una revisión de la literatura existente en torno de los espacios educativos con la finalidad de determinar dicho término, poniendo en valor aquellas concepciones que resalten la importancia del espacio como elemento de la acción educativa y como reflejo del proyecto educativo.

2.1 Espacios: *significados y concepciones*

Una escuela que da respuesta a las necesidades de los niños y niñas en una sociedad cambiante como la actual, ha de favorecer y fomentar las interacciones, la comunicación y los vínculos entre los niños y de estos con los adultos. Para tal fin, dicha escuela ha de contemplar los momentos en los que se sustentan estas relaciones, prestando especial atención a los lugares o espacios en los que se desarrollan.

El término **espacio escolar** puede ser definido en función de su consideración o uso, pudiendo existir diferentes puntos de vista. Por un lado, el espacio puede ser entendido como un *lugar físico*, meramente estructural, en el que entre sus paredes se cumple la función educativa, donde nacen los conocimientos más relevantes y significativos que conducen al éxito personal y a su inmersión en la sociedad (Domenech y Viñas, 2007). Desde esta consideración, a la hora de diseñar, definir o transformar los espacios educativos, no se pone en valor cómo la infancia se relaciona, crea experiencias o desarrolla aprendizajes en ellos (Vecchi, 1998; Clark, 2007) sino que se fundamenta en una visión adulta cuyo objetivo es la proliferación de los aprendizajes y la culminación académica. Esto genera la pérdida de oportunidades para crear espacios que fomenten una educación integral, posibilitadora, multiexperiencial y rica en estímulos.

En contraposición, existe una perspectiva que considera el espacio como un *elemento primordial* en la acción educativa, es decir, como una parte influyente y relevante en las situaciones que surgen en él. Frago (1998) resalta la importancia de contemplar el espacio como un elemento básico.

“Cualquier actividad humana necesita un espacio y tiempos determinados. Así sucede con el enseñar y el aprender, con la educación. Resulta de eso que la educación posee una dimensión espacial y que, también, el espacio sea, junto con el tiempo, un elemento básico, constitutivo, de la actividad educativa” (pp.17).

De este modo, pensar los espacios, la disposición y distribución de su mobiliario, configura, aumenta o limita las posibilidades de acción dentro del mismo. Como propone Ritscher (2002 citado en Cols, 2007, pp 1), “un gran espacio vacío provoca comportamientos de agitación, repetitivos, cansados. En cambio, un espacio articulado y variado invita a comportamientos inteligentes: exploraciones, descubrimientos, intenciones, encuentros, colaboraciones, iniciativas, proyectos, construcciones...”. Así, un aula cuyo espacio es ocupado por sillas y mesas individuales limita las posibilidades de acción con el otro, frente a las posibilidades de interrelación de un aula creada con espacios de trabajo en grupo. En definitiva, los espacios pueden convertirse en elementos que facilitan las interacciones, la comunicación o la libertad de acción, o, por el contrario, pueden ejercer como barreras, las cuales entorpecen la construcción de relaciones.

Es en esta visión más posibilitadora donde nos ubicamos: los espacios como elemento clave de la acción educativa y como reflejo de un proyecto educativo. Estas ideas no tienen por qué estar en contraposición, es más, deben ir en consonancia y al unísono.

2.1.1 Espacio como elemento de la acción educativa

En primer lugar, entender el espacio como elemento de la acción educativa significa contemplar el potencial que el espacio posee por sí mismo, eliminando la concepción de espacio solo como continente, o lo que es lo mismo, como las cuatro paredes de un aula sin significatividad alguna en el proceso educativo. Es entenderlo “como contenido, como red de significados y de relaciones que se construyen y reconstruyen” (Riera, Ferrer y Rivas, 2014, pp.2),

debido a que el espacio no solo es un lugar al azar, sino que influye en los conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias adquiridas.

De acuerdo con Magaluzzi, debemos pensar en un espacio que alcance la categoría de pilar esencial en el cual apoyarse, un espacio que ocupe el lugar de tercer maestro, el cual no es neutro ni indiferente (Abad, 2006), por el contrario, está cargado de estímulos que favorecen las relaciones, la motivación y el crecimiento personal. Por lo tanto, un espacio que esté considerado como tercer maestro debe permitir libertad de acción de los alumnos/as, fomentando las posibilidades de modificar la distribución de los mismos, de añadir o de eliminar, de participar en su construcción y hacerlo suyo, generando vivencias y aprendizajes cotidianos.

En esta línea encontramos diferentes propuestas, entre las cuales se encuentra la pedagogía Froebeliana que define un modelo de espacio arquitectónico basado en la apertura, dinamismo y flexibilidad, lo que permite desarrollar diversidad de percepciones, posibilidades de expresión y relaciones del niño con el medio escolar (Lahoz, 2010). Desde esta visión, los espacios proporcionan a los niños/as libertad de movimiento, debido a que no existen barreras físicas que limiten su autonomía, fomentando un entramado de relaciones entre todos los agentes educativos, experiencias y materiales que les rodean, creando momentos para descubrir y experimentar. Lo que permite conocer nuevos lugares y espacios adaptados a la infancia, avanzando en consonancia con la evolución de la sociedad (Abad, 2006; López Quintas, 2009, Lahoz, 2010; Trueba, 2012).

Partiendo de lo expuesto, entender el espacio como clave en el proceso educativo exige prestar atención tanto a la cualidad estética, a la luz, los colores y el diseño, como a la red de relaciones tanto intrínseca como extrínseca que en ellos se producen, conectando la emoción y la razón (Trueba, 2012), ligando los espacios al propio contexto social y cultural de los niños (Castro- Pérez y Morales-Ramirez, 2015), lo que posibilita la permeabilidad de la escuela, fomentando que esta se nutra de la riqueza del entorno y de las posibilidades del mismo.

Todo lo anteriormente dicho, debe tratar de no perder el respeto por la individualidad puesto que la influencia del ambiente no solo es decisiva por sus características objetivas, sino también por cómo cada individuo lo representa en su mente (Varín,1991). La infancia tiene voz propia, con unas características, expectativas, fantasías y emociones individuales, por lo tanto, un ambiente físico da lugar a diferentes repercusiones según la persona y es por ello, que los materiales y la elaboración del espacio educativo ha de valorar los diferentes contextos y equilibrar las diferencias sociales y culturales.

2.1.2 Espacio como reflejo de un proyecto educativo.

En segundo lugar, podemos observar que el espacio también puede ser comprendido como reflejo de un proyecto educativo. La perspectiva de la pedagogía Reggiana refuerza esta idea, proponiendo la necesidad de que exista una conexión entre la arquitectura y el proyecto pedagógico, es decir, “un espacio educativo que exprese y comunique el proyecto pedagógico, como un compromiso de participación del entorno sociocultural al que pertenece” (Abad, 2006, p.2).

Los espacios revelan su propia identidad cultural (Iglesias,1996, citado por Jaramillo, 2007; Trueba, 2012). Llenando las paredes de paneles documentales de imágenes, exponiendo las actividades llevadas a cabo en el aula, mostrando de este modo la vida en la escuela, las narraciones personales, las vivencias e historias allí presentes (Hoyuelos,2005), los espacios nos narran los valores e intereses educativos del centro y de la infancia.

Del mismo modo, indica la importancia de que las escuelas generen espacios atractivos, estructurados y planteados para los niños y las niñas, las familias y el cuerpo docente, donde se perciba placer “al volver cada día” y en donde “el derecho a la identidad de cada persona pueda encontrar acogida, intercambio y enriquecimiento mutuo” (Hoyuelos, 2005, p. 172).

Un espacio que no esté planificado únicamente a través de objetivos utilitaristas de aprendizaje, sino que respete la individualidad y permita la vida en ellos, promoviendo el respeto a los derechos de sus integrantes y facilite la transformación y enriquecimiento de la comunidad educativa (Abad,2006).

Asimismo, el modo en el que se proyecta su arquitectura revela el tipo de relaciones que se promueven desde el centro. Un centro cuya estructura separa las etapas de educación infantil y primaria, no permite que los alumnos/as se enriquezcan con los conocimientos y experiencias de los otros, limitando las posibilidades de relación. O aquellas que delimitan los espacios aula configurándonos por el grupo al que acoge (3años A, 3 años B, etc.) más que por la actividad que permite (organización de las aulas como rincones o talleres, por ejemplo).

Del mismo modo, el espacio es el reflejo de la concepción que se tiene sobre la infancia, por lo tanto, una escuela que tiene variedad de espacios, recursos (Cols, 2007) y materiales al alcance de los alumnos/as tiene una concepción de infancia capaz y autónoma, puesto que les proporciona los medios para construir su identidad personal y los aprendizajes. Por el contrario, un espacio en el que el acceso al material es restringido al uso cuando existe autorización docente, o el mobiliario no están al alcance de los alumnos/a promueve la dependencia al adulto, menguando la capacidad de autonomía y responsabilidad.

Tabla 1.

Resumen ideas y concepción de los espacios

Espacio como elemento de acción educativa	Espacio como reflejo de un proyecto educativo
Espacio como contenido, con sentido por sí mismo.	Espacios que permitan la expresión y comunicación del proyecto educativo.
Diseño arquitectónico rico en estímulos	Espacio como oportunidad para mostrar la propia identidad cultural
Espacio como educador: como tercer maestro	Espacio como reflejo de las actividades de aula y del centro
Espacio que fomente el entablado de relaciones y la comunicación	Reflejo de la filosofía, valores y concepciones

Espacios cuidados estéticamente	Concepción de la infancia
Espacios que conecten la emoción con la razón	

Fuente: Elaboración propia

2.2 Principales características de los espacios:

Diversos son los autores que, preocupados por el espacio educativo como elemento clave de las propuestas pedagógicas, han tratado de definir las características de los mismos tal y como se recoge en la tabla 2.

Tabla 2

Principales características de los espacios educativos

Principales características de los espacios educativos		
Abad (2008)	Osmosis Habitabilidad Identidad Relación	Constructividad Polisensorialidad Epigénesis Narración
Trueba (2012)	Identidad Autonomía Comunicación Diversidad	Habitabilidad Estética Equilibrio Flexibilidad Complejidad
Ceppi y Zini (1998)	Identidad Horizontalidad Comunidad Comunicación	Relaciones Transformación/flexibilidad Experimentación Osmosis
Ceballos, Susinos y García (2019)	Cualidad estética Osmosis Transformación	Experimentación Relaciones
González (2019)	Permeabilidad Habitabilidad Relaciones	Transformación Cualidad estética Identidad

Fuente: Elaboración propia

Tras el análisis de las propuestas de los autores anteriormente recogidos, proponemos los siguientes principios educativos:

- La permeabilidad entendida como capacidad de integración de la escuela en el contexto próximo (Abad,2006; Ceppi & Zini,1998) promoviendo una reciprocidad positiva y enriquecedora entre ambos, viéndose reforzados los lazos entre lo que está dentro de la escuela y fuera de sus muros.
- La habitabilidad de los espacios, construyendo de esta manera una escuela agradable, con un ambiente seguro y cálido, donde el espacio contiene y da tiempo (Abad,2006; Trueba, 2012).
- Se promueven relaciones a través de los encuentros interpersonales, en donde prima la libertad de elección (Abad, 2006; Trueba, 2012; Ceppi & Zini, 1998). Espacios que ofrecen la oportunidad de interactuar con otras personas según su propio criterio, lo que fomenta la comunicación en sus diversos lenguajes.
- El poder de transformación o flexibilidad, en donde cada espacio tenga la habilidad de ser moldeable y transformarse dependiendo de las necesidades del momento (Abad 2006), con la presencia de materiales y mobiliario polivalente, con posibilidad de reorganización y expansión (Trueba 2012; Ceppi & Zini, 1998) lo que daría lugar a que un mismo espacio cumpliera diferentes funciones.
- La cualidad estética en la que prime la armonía, la tranquilidad, la luz (Abad, 2006), donde exista un lugar para el arte y la fotografía, el orden y el equilibrio en los materiales y colores (Trueba 2012), lo que favorezca el desarrollo sensorial.
- Por último, un espacio que permita mostrar la identidad de las personas que conviven en la escuela, respetando los espacios, así como exponiendo los tiempos y momentos (Trueba,2012), en definitiva, una escuela creadora de sentido de pertenencia y lugar para la transformación.

3. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación pretende indagar acerca de las vivencias, sensaciones y significados que los estudiantes del último año de Educación Infantil tienen sobre los espacios escolares, prestando atención tanto a los aspectos físicos como al entablado de relaciones que de ellos se derivan, al uso y ocupación de los mismos tratando de ampliar la literatura existente sobre este campo de estudio, destacando la visión de los alumnos/as en dicho proceso.

A lo largo del siguiente apartado se llevará a cabo una exposición detallada de los aspectos referentes al diseño de la investigación, los sujetos participantes, la metodología y estrategias de producción de la información utilizadas durante el desarrollo de la misma.

3.1 *Diseño de la investigación*

La investigación aquí presentada se ubica dentro de tradición de la **investigación cualitativa-colaborativa**. Optamos por la investigación cualitativa porque busca comprender e interpretar críticamente la realidad estudiada, en este caso las interpretaciones de los espacios escolares, situando el énfasis en el conocimiento de dicha realidad desde la perspectiva y los discursos de los sujetos, más concretamente del alumnado (Hammersley y Atkinson, 1994). Es colaborativa en tanto que los sujetos participantes adquieren protagonismo en la generación e interpretación de los datos.

Dentro de este enfoque, la investigación se concreta en un estudio de caso, debido a que se trata de un *“proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”* (García Jiménez, 1991 citado en Albert 2007, pp 216). Un ejemplo de ello es que nuestra investigación se centra en los espacios de un centro educativo, queriéndonos acercar a la realidad individual de ese contexto, buscando comprender la importancia de los acontecimientos que surgen alrededor del ámbito educativo, pudiendo de este modo analizar la necesidad y promover las mejoras adecuadas (Ceballos, Susinos y García, 2019).

Por otro lado, esta investigación pretende poner en valor la voz de la infancia, los cuales no son escuchados habitualmente. Consideramos que es una voz autorizada en la toma de decisiones educativas y en los procesos de mejora (Susinos, 2009) desde su consideración de testigos expertos de los procesos educativos. Ellos son quienes tienen la posibilidad de experimentar, vivir y aprender, en este caso, en los espacios educativos. Para con ello, como propone Ceballos (2015) "...poner en cuestión y romper la asimetría de poder tradicionalmente presente en la escuela, ampliando la agencia de los alumnos/as" (pp. 44), pudiendo de este modo, brindarles la oportunidad de reflexionar, de investigar y decidir, o lo que es lo mismo, proporcionarles la oportunidad de ser escuchados.

Siguiendo la propuesta de Fielding (2011) sobre el grado de participación que desarrollan los alumnos/as, podemos situar este trabajo en la idea del alumnado como co-investigador. Es una idea que tiene como objetivo conocer el punto de vista de los alumnos/as acerca del tema en cuestión, lo que implica una mayor participación en la investigación, cumpliendo de este modo un papel de coinvestigadores.

3.2 Muestra

El centro elegido para este trabajo responde a los criterios de accesibilidad a los sujetos (Sáez 2017). Se trata de un centro educativo de titularidad concertada, situado en la Comunidad Autónoma de Cantabria (España), más concretamente en un área urbana céntrica de la ciudad de Santander. El Centro en cuestión está formado por un único edificio, en el cual se imparten las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, existiendo una distribución que posibilita la separación de las diferentes etapas educativas por plantas.

En dicha investigación ha participado un aula de Educación Infantil, compuesta por un total de 18 alumnos, 9 niños y 9 niñas del aula de 5 años.

3.3 Estrategias de producción de la información

En el desarrollo del trabajo se han utilizado diferentes estrategias de producción de la información que han sido refrendadas en la propuesta de Alison Clark “The Mosaic Approach” (Clark y Moss 2001; Clark, 2008, 2010, 2011): estrategias de diálogo, visuales como el dibujo y los paseos pedagógicos.

3.3.1 Estrategias basadas en el dialogo

Como momento inicial, se ha recurrido a la asamblea como espacio de diálogo. Esto nos permite crear un entorno participativo, reflexión compartida (Landerero y Vidal, 2008). Por otro lado, esta estrategia se considera útil dada la familiaridad que los niños y niñas tienen con ella al ser parte de la vida cotidiana del aula, generando así un sentimiento de confianza necesario para que los participantes se sientan cómodos para hablar.

Se han realizado “Child conferencing”, siendo estas una de las herramientas en el enfoque mosaico (Clark y Moss, 2001), puesto que, debido a su carácter participativo fomenta la comunicación, generando momentos para la expresión de manera estructurada, como relata Clark (2008) en sus investigaciones:

“Talking to young children is an important part of the Mosaic approach. We asked ourselves what framework could be used for enabling children with differing personalities, communication skills and backgrounds to tell us what they thought about the setting? In order to achieve this goal, there is the need to include both formal and informal conversations with children. Child conferencing provided one structured way of doing so.” (pp.335)

En este espacio se ha presentado el foco temático del estudio a través de interrogantes, promoviendo el diálogo en un clima favorable que buscaba la implicación del alumnado. El punto de partida fue proponer la consigna principal de la investigación “¿Cuál es vuestro lugar favorito del colegio?”.

Complementariamente, como estrategia de recuerdo y para favorecer el proceso de reflexión, se fueron mostrando fotografías de los espacios escolares provenientes de la página web del colegio a través del proyector del aula, un total

de 15 fotografías. Este método visual incita a la participación y, a su vez, sirve como herramienta para generar ideas e intensifica la conversación (Ortiz, Prats y Baylina, 2012). Las imágenes eran proyectadas cuando se nombraba algún espacio para con ello visualizar su distribución y promover el análisis del mismo, o cuando algún espacio no era nombrado por los alumnos/as, a modo de recordatorio. Debemos destacar que, aunque consideramos que disponíamos de imágenes de todos los espacios, el alumnado nos habló de lugares no contemplados por los investigadores como es el caso del teatro, un espacio importante para varios de los alumnos/as o el pasillo de primaria.

Esta técnica que combina la fotografía con la narración, en nuestro caso oral, puesto que el alumnado aún carece de una óptima competencia lectora y escritora, facilita la recogida de todos los lenguajes infantiles. La maestra moderadora de la asamblea iba proponiendo interrogantes, así como favoreciendo la participación individual de los niños y niñas, que fácilmente expresaban sus preferencias y justificaban el motivo de elegir unos espacios en vez de otros.

3.3.2 Dibujo

Una vez finalizada la asamblea, con el fin de seguir profundizando en sus preferencias y documentar gráficamente la respuesta, se invitó al alumnado a realizar una representación gráfica de sus espacios favoritos. Esta técnica utilizada desde el punto de vista de la investigación de un alumnado infantil, supone ir más allá del enfoque psicopedagógico que se le suele atribuir para presentarlo como un medio, una oportunidad para que los alumnos/as puedan expresar sus pensamientos a los demás (Castro y Caldeiro-Pedreira, 2018) reflexionar sobre cuál era el espacio que más les gustaba del colegio, pudiendo cambiar la primera opción expuesta o añadiendo un nuevo espacio a su elección (Dibujo 1). Se ha optado por el uso de esta técnica debido a su frecuencia y cotidianidad en el trabajo diario con niños/as, siendo este una manera natural de expresión, lo que facilita la interacción entre adultos y niños y niñas. Del mismo modo, como propone Hart (2001), este método proporciona a los niños/as la posibilidad de ser conscientes de las condiciones del entorno, brindándoles acceso a las posibles mejoras.



Dibujo I Perspectiva de los patios del colegio

3.3.3 Paseos pedagógicos

Con el fin de documentar la visión y opiniones que tienen los alumnos de los espacios escolares, se realizaron paseos pedagógicos por el entorno escolar. Estos paseos pedagógicos permiten un recorrido a través de las diferentes estancias escolares guiado por los propios alumnos, sirviendo no solo como actividad experiencial o sensorial, sino también como forma de reflexión al permitir a los alumnos sean partícipes tanto de la documentación como del registro del momento (Clark, 2001). Los paseos, según Clark (2001), son un tipo de técnica participativa que permite otra vía de comunicación adulto-niño, dando lugar a una escucha activa por ambas partes.

Durante los recorridos realizados por el Centro, se hizo uso de una grabadora como medio de documentación, pues ofrece la posibilidad de transcribir y escuchar infinitamente todas y cada una de las ideas expresadas. Efectivamente, el hecho de utilizar una grabadora como soporte documental permite, no solo que queden literalmente registradas todas las manifestaciones y expresiones de los niños y niñas, sus emociones, sentimientos y sensaciones, sino que además ellos mismos puedan expresarse sin coacción, de forma natural, libre y espontánea. Es su palabra con todas las connotaciones paralingüísticas y lingüísticas la que permanece como prueba documental y a la

que se puede recurrir cuantas veces sea necesario de manera que podamos extraer conclusiones que vayan más allá de la perspectiva del adulto.

Los paseos pedagógicos fueron llevados a cabo a lo largo de la jornada escolar, acomodando estos a las horas con menos carga de trabajo de aula. Para ello, fue necesario crear diferentes grupos. La formación y elección de los mismos estuvo condicionada a las necesidades de aula y a la compatibilidad de los alumnos. Se formó un grupo de cuatro integrantes, tres grupos de tres, dos grupos de dos y finalmente una alumna sola, debido a su falta de asistencia al aula.

Estos paseos no tenían un periodo de tiempo prefijado, lo que permitió que los alumnos/as expresaran libremente sus inquietudes e intereses sin que el tiempo fuese una limitación. Podemos estimar una media entre 10 y 20 minutos por cada paseo, un rango amplio que dependió del variado número de integrantes en cada grupo.

La consigna elegida para comenzar los paseos fue “¿cuál es tú lugar preferido en el cole? Una vez en el espacio elegido se les realizó por medio de un diálogo conjuntos diferentes preguntas.

- ¿Qué es lo que te gusta del espacio?
- ¿Qué hay en este espacio?
- ¿Por qué te gusta?
- ¿Con quién compartís este espacio?
- ¿Qué actividad realizáis en este espacio?
- ¿Qué cambiaríais? ¿qué incluiríais?

Esta batería de preguntas dio lugar a que de forma improvisada surgieran otras cuestiones muy interesantes producto de la curiosidad infantil, lo que hacía destacar la importancia que en este estudio tiene el hecho de hacer una investigación en la que los niños son el hilo conductor, la perspectiva. No es un trabajo sobre los niños y niñas, sino que son ellos y ellas los que nos conducen a un resultado sorprendente porque escapa al punto de vista del adulto. Además, durante los paseos, los niños hicieron uso de dispositivos gráficos, en este caso, de un móvil proporcionado por los investigadores, para que pudiesen tomar sus

propias fotografías de aquellos lugares elegidos. Los alumnos/as podían realizar dos fotografías de cada espacio desde la perspectiva que ellos decidiesen. Una vez realizadas todas las instantáneas, cada alumno eligió la imagen que prefería de las realizadas, para que posteriormente situarlas en el panel de documentación. Se realizaron un total de 36 fotos, de las cuales fueron seleccionadas 18. De acuerdo con Clark (2011) las imágenes permiten nuevas formas de expresión que de manera complementaria con los dibujos muestran la particularidad del contexto y refuerzan lo expresado por el alumnado.



Fotografía 1 imagen tomada por un alumno/a

Tabla 3

Estrategias

1º Fase: exposición del tema a investigar	2ª Fase: Dibujo acerca de su “lugar favorito”	3º Fase: Paseos pedagógicos
En asamblea se plantea la pregunta ¿“cuál es vuestro lugar favorito de colegio”? Uso de la imagen como elemento facilitador	Los niños representan de manera gráfica sus preferencias.	Los alumnos recorren los espacios del centro, teniendo la posibilidad de expresarse libremente, aportando a su vez propuestas de mejora de manera individual y grupal. Elaboración de fotografías por parte de los alumnos

5. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos, se ha llevado a cabo un proceso de categorización deductivo-inductivo. Seguidamente se presenta una tabla en la cual se realiza una pequeña descripción de cada una de ellas:

Tabla 4

Categorías de análisis y su descripción

Categorías	Descripción
<i>Espacio elegido</i>	Preferencias y elecciones del alumnado con relación a los espacios educativos del centro.
<i>Actividades</i>	Afirmaciones y ejemplos de actividades realizadas en los espacios elegidos por el alumnado.
<i>Relaciones</i>	Expresiones o manifestaciones que se refieran a las relaciones entre iguales o no, surgidas durante el momento de consulta y reflexión en torno a los espacios.
<i>Mejoras</i>	Opiniones, pensamientos, propuestas y ejemplos sobre modificaciones y mejoras aflorados durante el proceso de investigación.

Fuente: Elaboración propia

6. RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación serán expuestos en cuatro apartados, relacionándolos con las categorías nombradas en el apartado anterior.

6.1 Espacio elegido ¿Cuál es tu lugar preferido del cole?

En primer lugar, nos gustaría llamar la atención sobre el hecho de que la mayoría de los espacios elegidos por el alumnado no están vinculados con las aulas, elegidas solo por dos alumnos, sino, que “son espacios alternativos de aprendizaje”, caracterizados por sus posibilidades experimentales y lúdicas (Ceballos y Susinos, 2018, pp 14). Predominan espacios como el pabellón, la sala de actos, el campo de fútbol, o el tatami, siendo elegidos por un único alumno espacios como el pasillo de primaria, el patio del tobogán, el patio cubierto o la cascada de la virgen Maria.

Llama nuestra atención porque el aula es el espacio en el que más horas pasan durante su jornada escolar y donde se producen las experiencias vinculadas a la educación formal y apenas ha sido mencionado. Si bien no tenemos una respuesta única para esta elección, este hecho, que un número tan ínfimo elija el aula, nos cuestiona sobre las razones por las que dicho lugar no es significativo para ellos (Ceballos y Susinos, 2018). Entre las explicaciones posibles encontramos que, si lo comparamos con el resto de los lugares significados por el alumnado, las aulas se definen como espacios en el que los tiempos de juego y libertad para elegir las relaciones son escasas, dirigiendo sus elecciones a lugares en donde tienen mayor libertad de acción y elección. Así lo ponen de manifiesto en las conversaciones obtenidas durante la investigación:

Maestra: “¿Cuál es el sitio favorito de A. del cole?”

A.: “el tatami” [...]

Maestra: “¿el de M.?”

M.: “el patio”

Maestra: “¿Cuál de todos los patios que hemos dicho?”

M.: “todos los patios”

Maestra: “¿M.?”

M.: “los pasillos de primaria”

(EI_ASAMBLEA)

Una segunda explicación, emana de la consideración que el aula de 5 años es concebida como espacio preparatorio para la educación primaria. Esto implica un incremento de las actividades formales de aula, aumentando la presión y la exigencia en cuanto a la lecto-escritura y lógica-matemática se refiere, limitando con esto la presencia del juego en ella, así como los momentos de descanso y de relación. Esta es una cuestión que debe replantearse puesto que los alumnos/as pasan la mayoría de su tiempo escolar en el aula, un espacio elegido únicamente por dos alumnos:

Maestra: *“A. ¿a ti qué lugar te gusta?”*

A. : *“los rincones”* (situados dentro del aula)

Maestra: *“J. ¿y a ti qué lugar te gusta?”*

J.: *“los juguetes”*

Maestra: *“J. pero ¿eso es un sitio?” “¿Cuál es el sitio que más te gusta del cole?”*

J.: *“la clase”*

(EI_ASAMBLEA)

6.2 Actividades realizadas en el espacio ¿qué es lo que hacéis en este espacio?

Hemos encontrado que la elección de los espacios, anteriormente descrita, está vinculada a las actividades que en ellos se realizan. De este modo, prevalecen los espacios en los que se realizan actividades lúdicas (Castro y Manzanares, 2016) y/o en las cuales está presente la actividad y el movimiento corporal. Espacios más abiertos que les permite experimentar una mayor autonomía y poder de decisión. En estos espacios las actividades que se promueven suelen ser abiertas y no dirigidas, como podemos apreciar en los siguientes fragmentos de conversación:

Maestra: *“¿Qué es lo que haces en el campo?”*

N.: *“pues jugar, hacer volteretas”*

Maestra: *“¿y a qué hora? ¿en el recreo?”*

N.: *“Sí, y estamos investigando esa puerta”*

Maestra: *“¿Por qué os gusta el patio cubierto?”*

A. *“Porque podemos correr y jugar, hay mucho espacio”*

(EI_PASEOS)

Debemos resaltar también, que un número significativo de estudiantes destacan espacios y actividades que se habitan en períodos de tiempo “no académicos” como pueden ser los recreos o las actividades extraescolares. En el dibujo 2, el alumnado representa un partido de fútbol, desarrollado fuera del horario escolar, pero dentro de las instalaciones del centro. Estas actividades suelen ser elegidas de manera libre por parte de los alumnos/as, lo que vuelve a denotar la necesidad de mayor participación en las elecciones. Muestra de ello son los extractos obtenidos de las conversaciones:

Maestra: *“D. ¿qué te gusta mucho a ti?”*

D.: *“Donde se entrena a futbol”*

Maestra.: *“¿y por qué te gusta tanto el pabellón?”*

D.: *“Porque jugamos partidos”*

V.: *“A mí me gusta mucho donde bailamos”*

(EI_ASAMBLEA)



Dibujo II Visión del pabellón

Por norma general las conversaciones mantenidas con los alumnos/as muestran la preferencia por aquellos espacios en los que la intervención del maestro es mínima (Ceballos y Susinos, 2018), lugares en donde no existen directrices y son ellos quien tienen la posibilidad de elegir qué hacer, dónde y con quién, como se ha nombrado en el apartado anterior. Esto hace replantearse la función del maestro, al que sitúan como ejecutor de todas las actividades realizadas dentro del tiempo académico (Castro y Manzanares, 2016):

Maestra: *“Contadme por qué os gusta el Tatami”*

P. y A.: *“Porque M. nos deja jugar un ratito”*

Maestra: *“¿y a que jugáis?”*

P. *“a lo que nosotros queramos, y a la zapatilla por detrás tris tras, a las chapas”*

(EI_PASEOS)

Como ya se ha subrayado, hubo la existencia de dos casos, que seleccionaron el aula como espacio favorito, los cuales ante la pregunta ¿qué es lo que hacéis en este espacio? Respondieron lo siguiente:

Maestra: *“¿solo hacemos eso en clase”*

*J.: “jugamos, hacemos dibujos y también hacemos regalos
para los papas y las mamas”*

Maestra: “¿y tú A, que haces en clase?”

A.: “hacemos actividades”

(EI_PASEOS)

Es importante destacar que, aunque estos alumnos/as han seleccionado el aula como su lugar favorito, se puede observar que cuando intentan explicar el motivo de su elección dan respuestas vinculadas con actividades no estructuradas, de tiempo libre, de juego. Exponen actividades muy anecdóticas y que no tienen peso en el proyecto pedagógico, como pueden ser la realización de los regalos para el día de los padres. Estas actividades no son las que se realizan en la cotidianidad del aula, solo en momentos puntuales. Cuando responden que lo que les gusta es dibujar, vuelve a situarnos en el lugar más lúdico del aula, debido a que los tiempos de dibujo se dan únicamente en momentos libres, cuando han terminado sus actividades de aula. Este momento nos lleva a reflexionar acerca de cuáles son los momentos que les gustan a los niños /as del aula, siendo de nuevo aquellos en los que no son dirigidos y el maestro no interviene en la acción.

Como personas que conocemos a cada uno de los integrantes del grupo, esta respuesta ha producido cierta sorpresa, puesto que los alumnos/as que han elegido el aula son aquellos que más dificultades muestran a la hora de realizar las actividades, debido a su falta de motivación. En un intento de buscar una explicación a esta respuesta paradójica desde el punto de vista adulto, pensamos que puede ser que la pregunta haya suscitado cierta desconfianza en el niño o niña y haya respondido pensando en su maestra, buscando su aprobación. En cualquier caso, es un dato que tiene que ser tratado con más profundidad ya que lo que este estudio pretende es que los participantes sean quienes nos descubran cómo deben ser diseñados los espacios desde su punto de vista y por qué y para ello la objetividad de las respuestas y conclusiones va íntimamente relacionada con la naturalidad y espontaneidad de los participantes. Cualquier hecho que suscite desconfianza por su parte puede dar lugar a

conclusiones erróneas, aparte de que esa actitud y lo que puede implicar desde el punto de vista del docente debe formar parte de otro estudio.

Así, en general, los alumnos/as relacionan el aula con un espacio en el que no tienen autoridad. En el dibujo 3, se puede apreciar cómo la maestra está en su mesa y los alumnos/as se acercan a corregir las tareas, situándola en un plano superior y no a la misma altura que ellos, lo que pone de manifiesto la posición autoritaria del maestro en cuanto a las decisiones:



Dibujo III Representación de la clase

En cuanto a la elección de una sola alumna de los espacios de la cueva de la Virgen María y del estanque de las tortugas, único espacio verde de la escuela es también motivo de reflexión en este estudio. Se trata de espacios a los que el alumnado no tiene acceso libre, sino que es llevado en ocasiones puntuales sin tener que ver con sus deseos:

Maestra: *“¿y os gustaría bajar aquí más veces?”*

A.: *“sí, muchas más”*

Maestra: *“¿Por qué, cuántas veces venís aquí?”*

A.: *“muy pocas”*

(EI_PASEOS)



Dibujo IV Estanque de las tortugas

Esta respuesta nos invita a repensar la necesidad de que los elementos naturales tengan una mayor presencia en los espacios escolares. En una sociedad en la cual la conciencia ambiental está al orden del día, es necesario facilitar a los alumnos/as el contacto con la naturaleza, inculcando los valores de respeto y de implicación.

En la siguiente fotografía (imagen II) recuperada de Google maps se puede apreciar que todos los espacios del colegio están edificados en hormigón, privando al alumnado de zonas verdes de las cuales disfrutar. La zona limitada en color verde es a la que se refiere el alumno/a como “el estanque de las



tortugas”, una zona que no pertenece de manera formal al centro, sino, que es parte del seminario.

6.3 Las relaciones que se generan en el espacio:

En sus elecciones los alumnos/as seleccionaban como espacio favorito aquellos en los que con mayor frecuencia se producen actividades y oportunidades de relación con los otros (pabellón, patios, tatami, etc.). En estos espacios los alumnos/as tienen la posibilidad de crear relaciones libremente, eligiendo en la mayoría de las ocasiones con qué compañeros quieren realizar las actividades, juegos, etc. (Dibujo 5). Así, como vemos en el siguiente dibujo, lo que destaca por encima del espacio, las actividades y los materiales son las relaciones y posibilidades de acción y juego con otros.



Dibujo V Perspectiva del tatami

Los espacios elegidos por los alumnos/as muestran la necesidad de relacionarse, de aprender en relación con otros, de emprender acciones colectivas (Riera, Ferrer & Rivas, 2014; Vecchi, 1998; Clark, 2007). Así mismo, estos espacios, por ejemplo el patio, permiten la convivencia con alumnado de diferentes edades. Algo que no guarda relación con la organización gradual de

las actividades académicas organizadas por edad (aula de 3, de 4 o de 5 años). Los niños/as pueden relacionarse con alumnos/as de otras aulas o de su misma aula, pero con quien dentro de las horas académicas no pueden estar.

Las respuestas de algunos alumnos/as llevan a la conclusión de que no es el lugar lo más importante de su elección, sino las personas que se encuentran en ese espacio y con quien pueden compartir su tiempo. En el caso de I. cuya respuesta es la siguiente, podemos observarlo de manera clara:

Maestra: *“¿Qué sueles hacer tú en el parque (patio del tobogán)?”*

I.: *“Jugar, con Maíia”*

(EI_PASEOS)

La inquietud de esta alumna únicamente es relacionarse con la persona que es importante para ella, con quien en sus horas académicas no puede estar debido a que los grupos formados en clase no han sido elegidos libremente, sino, que ha sido propuestos por la maestra y ellas no están juntas.

Por otro lado, en el siguiente fragmento extraído de las conversaciones podemos apreciar la correspondencia del espacio y las relaciones no permitidas habitualmente:

Maestra: *“¿Por qué te gusta a ti tanto el pasillo de primaria, M.?”*

M.: *“Porque a veces voy con mi madre a saludar a D.”* (D. es su hermano)

(EI_ASAMBLEA)

M. nos habla de espacios prohibidos (fotografía 2), en donde no pueden estar, no son sus espacios ni su lugar, no se les permite acudir a ellos. Este espacio le permite tener relaciones con aquellos que son significativos para ellos, en este caso su hermano, y, sin embargo, la institución escolar le restringe la posibilidad. La distribución del centro divide por etapas el espacio, ejerciendo

como barrera para las interrelaciones y la comunicación entre los alumnos/as, perdiéndose de esta manera la riqueza generada en la diversidad de las relaciones. Existen relaciones que no están permitidas dentro del espacio académico y, sin embargo, son muy significativas para ellos.



Fotografía II Imagen tomada por un alumno/a

6.4 Propuesta de mejoras ¿qué cambiarías de este lugar?

Con el objetivo de enfatizar el valor de la voz de la infancia se les invitó a realizar propuestas de mejora para aquellos espacios que habían elegido. Sus peticiones estaban en su mayoría relacionadas con el aumento de zonas de juego, material lúdico y posibilidad de elección de compañeros y juegos (Castro y Manzanares, 2016).

Es también significativo la solicitud de ampliar los recursos y materiales de los espacios elegidos para tener mayores oportunidades de movimiento, de acción, de juego o motórica (Cols, 2007). Una actividad habitualmente restringida a la materia de psicomotricidad.

Maestra: “¿Qué es lo que mejorarías del campo?”

N. “yo pondría columpios, zona de saltar y también pa’ hacer volteretas y cosas así”

Maestra: *“¿Qué te gustaría cambiar del tatami?”*

P.: *“Unas colchonetas para saltar [...] y que hubiese toboganes”*

Maestra.: *“¿Qué te gustaría mejorar del pabellón?”*

R.: *“Nos gustaría que hubiese columpios”*

A.: *“Una canasta super gigante de colorines”*

(EI_ASAMBLEA)

A su vez, realizaron sugerencias en torno a la decoración de los espacios, incrementando el color en las paredes y suelos, haciendo visible con ello la necesidad de personalizar sus propios espacios (Hoyuelos, 2005). Los cambios que con más frecuencia muestran son aquellos que tienen que ver con la personalización de los lugares del centro en los que están presentes, reclamando mayor participación a la hora de decorarlos bien con fotos, dibujos en las paredes, o diferentes colores. En definitiva, cambios que para estos alumnos y alumnas de infantil son significativos y con los que nadie cuenta cuando se actúa sobre estos espacios. . Una muestra de estas sugerencias son el extracto de estas conversaciones mantenidas con los alumnos/as durante el desarrollo de la investigación:

Maestra *“¿alguna cosita más?”*

N.: *“Querría tener más colores, como azul y amarillo o verde”*

Maestra: *“quedaría muy bonito con muchos colores, más divertido ¿verdad?”*

N.: *“sí y alguna cosa fosforita”*

(EI_PASEOS)

Maestra: *“P. ¿qué más cambiaríais del tatami?”*

P.: *“Que hubiese fotos”*

Maestra: *“¿Fotos vuestras?”*

P.: *“sí”*

(EI_PASEOS)

Maestra: *“¿y del aula que mejorarías?”*

A.: *“Que hubiese dibujos por las paredes”*

(EI_PASEOS)

Sorprende que las propuestas de los niños/as se vinculan en mayor medida al cambio de aspectos decorativos o a incluir más material para el juego (Cols, 2007). No se producen propuestas de reconfiguración de espacios, de uso de los mismos para actividades diferentes, etc. Quizás esto nos invita a pensar que los alumnos realizan propuestas para las que se sienten autorizados.

A su vez, muestran la necesidad de tener más relación con los espacios naturales proponiendo mejoras que implican mayor uso de los mismos como podemos observar en estas conversaciones:

Maestra: *“¿Qué es lo que cambiarías de la cueva de la Virgen?”*

N.: *“yo pondría algo en el jardín, un laberinto”*

A.: *“Yo pondría hinchables y así podemos saltar” “y que hubiera una piscinita” [...]*

Maestra: *“¿Y dentro de la cueva cambiarías algo?”*

N.: *“que hubiese un poco de luz y más flores” [...] “algo de color porque esta todo un poco de piedras”*

(EI_PASEOS)

Los alumnos/as, más que una mejora, realizan una petición, “un laberinto”, un laberinto para poder jugar al aire libre, para estar en contacto con la naturaleza. Puesto que, esta zona es el único lugar del colegio donde hay árboles, jardín y flores.

7. CONCLUSIONES

La presente investigación ha tenido como eje principal analizar los espacios desde el punto de vista de los alumnos/as, a través de las interrelaciones y vínculos creados en ellos, así como, de su uso cotidiano y de las actividades allí propuestas. El estudio está ubicado en el marco de la investigación cualitativo-participativo (Clark y Moss, 2001) desarrollado por alumnos/as del último año de educación infantil, el cual utiliza diferentes técnicas de recogida de información, combinando lenguaje visual (fotografías y dibujos) y el diálogo, lo que ha permitido extraer la visión particular del alumnado sobre los espacios educativos, facilitando un proceso de reflexión, lo que ha dado lugar a las diferentes propuestas de mejora.

Hemos creído necesario realizar esta investigación desde el punto de vista de los alumnos/as puesto que destacamos la importancia de la voz del niño en la toma de decisiones debido a su papel como agente de cambio, protagonista en la exploración y descubrimiento de las situaciones y espacios que giran a su alrededor, desmarcándonos del “adultocentrismo” en la investigación educativa.

A la vista de las conclusiones extraídas entendemos que para que haya un cambio positivo en la Educación, las instituciones y centros educativos deben considerar también las propuestas de todos los integrantes de la comunidad educativa lo que incluye también a los niños y niñas de Infantil. En aquellos temas que realmente les afecta sus opiniones deben tenerse en cuenta, aportando peso a su voz (Dahlbergg, Moss y Pence, 1999). Los resultados nos muestran que los alumnos/as no se sienten autorizados a proclamar mejoras de mayor envergadura puesto que no suelen ser convocados para que manifiesten sus preferencias.

La iniciativa nos ha mostrado ciertas dificultades metodológicas. Al analizar las conversaciones surgidas durante las “child conferencing” y los paseos pedagógicos hemos encontrado barreras relacionadas con la manera de consultar a los alumnos/as, pudiendo en algunas ocasiones realizar preguntas un tanto dirigidas. Esto nos sirve de aprendizaje para cualquier futuro proceso de consulta con niños/as, obligándonos a repensar la manera en la que nos dirigimos a ellos, intentando apartar nuestras ideas y pensamientos, permitiendo

con esto que sus respuestas no estén dirigidas ni influenciadas por las vivencias de los adultos.

A pesar de ello, la metodología nos ha revelado las diferentes estrategias de consulta, permitiendo recoger los distintos y sugerentes lenguajes de los niños/as, posibilitando la escucha y la libertad de expresión tanto oral como gráficamente.

A su vez, las conversaciones con los alumnos/as nos han enseñado a sobre como escuchar y no solo oír lo que me dicen los alumnos/as. Es imprescindible reconocerles el derecho a ser escuchados, autorizándoles a expresarse, invitándoles a participar en las decisiones importantes para ellos, puesto que, si queremos ser el docente que necesita esta sociedad, una de las habilidades esenciales es saber escuchar. Gracias a ello, crearemos un clima de confianza, un ambiente en el que los alumnos/as se sentirán importantes, integrantes de un grupo en el que son escuchados. Esto conduce a la empatía y genera un diálogo, lo que nos lleva a descubrir las necesidades, sentimientos y sensaciones que tienen nuestros alumnos/as, pudiendo así, darles una respuesta. Del mismo modo, saber escuchar nos ha permitido aprender y repensar nuestra actividad docente, dejando a la luz que muchos de nuestros actos no permiten que los niños/as se sientan libres y cómodos, lo que nos invita a cambiar la mirada y adaptarse a las diferentes situaciones que surjan en el aula.

Es por ello, que los resultados obtenidos nos han llevado a la reflexión acerca de cómo son valorados los espacios escolares. Analizar las ideas y propuestas de los alumnos/as como agentes autorizados sitúan los espacios como elementos clave del proyecto educativo, en los cuales se generan relaciones, aprendizaje, momentos de comunicación y de encuentro, así como, de exploración y autonomía (Abad, 2006; Clark, 2010; Ceballos-López, Susinos-Rada y García-Lastra, 2019).

Del mismo modo, hemos sido conscientes de que la perspectiva desde la que están planificados y diseñados los espacios no contempla las necesidades y deseos de los alumnos/as, por lo tanto, si queremos reflejar la concepción que cada uno tenemos de lo que es la infancia, debemos crear una conexión entre

nuestros pensamientos e ideales y cómo los representamos en los espacios educativos (Trueba, 2012).

Este estudio de investigación destaca las preferencias del alumnado, predominando los espacios en los que las actividades no son dirigidas y existe mayor libertad y momentos de encuentro y juego, siendo concebidos como lugares fundamentales para el crecimiento personal e interpersonal (Ceballos y Susinos, 2018).

Las elecciones de los alumnos/as nos invitan a reflexionar sobre las actividades llevadas a cabo en el aula puesto que es uno de los lugares en el que los alumnos/as pasan la mayor parte del tiempo de la jornada escolar. Es posible deducir la importancia que los estudiantes le proporcionan al juego, siendo este un elemento clave para su decisión a la hora de elegir los espacios. Esto nos invita a considerar cómo se plantean estas actividades en el aula y el tipo de organización y gestión que se lleva a cabo en ellas.

Igualmente, los estudiantes dan mucha importancia a las relaciones generadas en los espacios y a su libertad a la hora de mantener esas relaciones, lo que nos debe hacer recapacitar acerca de las imposiciones del adulto hacia los grupos o relaciones en el aula, privándoles en algunas ocasiones de la libertad de elegir con qué compañero compartir su tiempo.

Esta investigación, en definitiva, debe suscitar una reflexión sobre cómo debe ser nuestra labor docente, abriéndonos las puertas a la escucha, a la comprensión, a la participación y a la libertad de acción y expresión hacia nuestros alumnos/as. Tenemos la obligación de crear conjuntamente aulas y espacios en los que todos, también el alumnado, se sienta parte porque es en ellos donde se fraguan sus experiencias, forman parte de su vida, son los testigos mudos de su proceso de maduración y un elemento necesario que puede garantizar que este proceso se realice de forma integral.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J (2006). La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana. Recuperado de : <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/Adjuntos/es/33/07/43307.pdf>
- Castro Zubizarreta, A y Caldeiro- Pedreira, M.C (2018). Emponderando a la infancia en la investigación educativa: retos, posibilidades y marcos para la acción. En G. de la Cruz Flores (Coord.), *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria*, 1. 12-21.
- Castro, A. y Manzanares, N. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gusta. *Revista Complutense de Educación* 27(3), 923-941.
- Castro-Pérez, M. y Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32.
- Ceballos-López, N. (2015). Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de Cantabria (España): Propuesta de una guía para centros educativos. Dir. Dra. Teresa Susinos-Rada. Tesis Doctoral. Universidad de Cantabria.
- Ceballos-López, N., Susinos-Rada, T., y García-Lastra, M. (2018). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años). *Estudios Pedagógicos*, 44(3).
- Cepi, G. y Zini, M. (1998). *Bambini, Spazi, Relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Módena: Reggio Children
- Clark, A. y Moss, P. (2001) *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A. (2008). How to listen to very Young children; The Mosaic approach. *Child Care in practice*, 7(4),333- 341.

- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. London: Routledge.
- Clark, A. (2011). Breaking methodological boundaries? Exploring visual, participatory methods with adults and young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 321–330
- Cols, C. (2007). Organizar y vivir los espacios escolares. *In-Fan-Cia, Revista de la Asociación de maestros Rosa Sensat*, 120.
- Dalhberg, G; Moss, P. Y Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London and Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Domenech, J. y Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Grao
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 31-61.
- Frago, A (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la educación* 13, 17-74.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hart, A. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: UNICEF.
- Hoyuelos, A. (2005). *La escuela, ámbito estético educativo*. En I. Cabanellas y C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía* (pp. 166- 175). Barcelona: Editorial Graó.
- Iglesias, M.L. (1996). La organización de los espacios en la educación infantil. En M.A. Zabalza, *La calidad en la educación Infantil*, (pp.235-285). Madrid: Narcea.
- Jaramillo, L. (2007). *Planta física a nivel interno y externo. Disposición del ambiente en el aula*. Universidad del Norte. Instituto de Estudios Superiores

en *Educación*. Recuperado de <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/DisposicionAmbienteAula.pdf>

Lahoz Abad, P. (2010). El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia De La Educación*, 10. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6915/6896>

Landero, R. y Vidal, M.A. (2008). “El supermercado” génesis, desarrollo y posibilidades de un proyecto de trabajo. XXI. *Revista de Educación*, 10, 203-216.

López Quintás, A. (2009). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Deusto Publicaciones.

Ortiz Guitart, A; Prats Ferret, M. y Baylina Ferré, M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI (400)

Riera Jaume, M.A., Ferrer Ribos, M. y Ribas Mas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39.

Ritscher, P (2007). *Organizar y vivir los espacios exteriores en las escuelas infantiles*. Jornadas sobre el Espacio a la Educación Infantil los días 8 y 9 de marzo de 2002.

Sáez, J. M. (2017). *Investigación educativa: Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Madrid: UNED.

Trueba, B. (2012). De la necesidad a la forma: principios de filosofía educativa y organización del espacio: una propuesta de coherencia. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 135.

Varin, D. (1991): *Ecología psicológica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*. Milán: Franco Angeli

9. ANEXOS

